

英語学習者の自律性を構成する多面的特性間の相関

著者	石貫 文子
雑誌名	熊本学園大学文学・言語学論集
巻	28
号	1
ページ	1-19
発行年	2021-06-30
URL	http://id.nii.ac.jp/1113/00003471/

英語学習者の自律性を構成する多面的特性間の相関

石 貫 文 子

1. はじめに

「学習者の自律性」は、世界的な社会的変化に伴い、近年日本国内外で重要視されている概念である。日本国内においては2006年（平成18年）12月に公布・施行された現行の教育基本法にもその理念は盛り込まれており、教育現場での実践を通してその実現が求められている。しかし、実証的研究は現状まだ不十分であるため、自律性に関する理解と、自律性涵養のための道筋は未だ共有されていない。その結果、情意的要素、認知的要素、批判的思考、社会文化的要素を含めた多面的概念として理解されるべき「学習者の自律性」が、教育現場においては、学習者の自発的な学習行動としてのみ理解されている場合もある。

そこで本稿では、教育実践を行う前段階として、多面的概念としての自律性への理解をさらに深めるため、Ishinuki (2020) で実施した、高等専門学校（高専）生英語学習者167名を対象としたアンケート調査データ¹のさらなる分析を行い、日本語を母語とする高専生の英語学習自律性を構成する各特性間の関係性の強さを定量的に明らかにする。さらに、先行研究である、大学生英語学習者1517名を対象としたアンケート調査結果（Murase, 2010）との比較から、高専生と大学生との自律性を構成する各特性間の関係性の強さの相違を明らかにする。

2. 「学習者の自律性」の多面的な特性

学習者の自律性は、多面性を持つ概念である。この複雑な概念を解明する理論的研究は、これまで複数の研究者たちによって行われてきた。本稿では特に、Benson (1997)、Oxford (2003)、Murase (2010, 2015) という3名の先行研究を取り上げ、学習者の自律性を構成する複数の特性について述べる。

まず、Benson (1997) は、自律性とは、技術 (technical)、心理 (psychological)、政治 (political) という3つの面により構成されると主張した。一つ目の技術的自律性 (technical autonomy) とは、“the act of learning on one’s own and the technical ability to do so” (Benson, 1997, p. 25) であり、授業外で学習者が自身の学習をコントロールするための行動、能力や技術を意味する。二つ目の心理的自律性 (psychological autonomy) とは、“the internal psychological capacity to self-direct one’s own learning” (Benson, 1997, p. 25) を意味し、責任ある学習者としての態度や能力、それらにかかわる心理的要素が含まれる。三つ目の政治的自律性 (political autonomy) は、“control over the content and processes of one’s own learning” (Benson, 1997, p. 25) を表し、学習内容や、学習における社会的コンテクストに対する学習者の批判的意識が含まれる。Bensonは、3つのタイプの中で最も重要なのは政治的自律性とし、実際に、技術的自律性、心理的自律性のそれぞれは、政治的自律性の影響を受けていると主張した。そのため、学習者自身の経験を通して、学習者の知識のコンテクストへの依存性に対する認識 (“awareness of contextuality of knowledge”(Benson, 1997, p. 34)) を高めることが重要だと主張した。

その後、Oxford (2003) は、Benson (1997) の3つの自律性の観点に社会文化的 (sociocultural) 観点を加え、自律性の概念をより発展させた。Oxford (2003) は、自律性を理解するには、技術 (technical)、心理 (psychological)、社会文化 (sociocultural)、政治・批判 (political-critical) という4つの観点が必要だと主張した。つまり、学習とは、社会を媒介したものであるため、社会的学習プロセスを抜きにして、自律性を考えることは難しいということである。換言すると、個人の成長には、社会における人と人との交流が深く影響しているということだ。この社会文化的観点は、Vygotsky (1978) の最近接発達領域 (the zone of proximal development (ZPD)) や、Lave & Wenger (1991) などにおける実践コミュニティ (the community of practice) の理論に依拠するものである。Oxford の社会文化的観点は、自律性の発達課程における「学習」と「自

律性」の関係に対して深い洞察を示すものであり、自律性涵養のための教育実践に大変重要な要素だと考えられる。

さらに、Benson (1997) と Oxford (2003) 等における自律性の観点に立脚し、Murase (2010, 2015) は、日本の大学という英語学習コンテキストにおいて自律性測定のための尺度を開発するために、自律性の概念を再構築した。Oxford (2003) と同様に Murase (2010, 2015) においても、技術 (technical (TEC))、心理 (psychological (PSY))、政治・哲学 (political-philosophical (POL))、社会・文化 (socio-cultural (SC)) という自律性における 4 つの観点が示されており、それぞれの観点を構成する要素はさらに詳しく分けられている。具体的には、技術的自律性 (TEC) は、行動 (behavioural) と状況 (situational) の 2 つの要素から成り立つとしている。次の心理的自律性 (PSY) は、動機付け (motivational)、メタ認知 (metacognitive)、情意 (affective) の 3 要素から成り立つとしており、3 つ目の政治・哲学自律性 (POL) に関しては、グループ/個人 (group/individual) と、積極的自由/消極的自由 (positive freedom/negative freedom) という要素から成り立つとしている。4 つ目の社会・文化的自律性 (SC) は、社会・相互作用 (social-interactive) と文化 (cultural) の 2 つの要素から成り立つと主張する。

Benson (1997)、Oxford (2003)、Murase (2010, 2015) に述べられているような自律性の多面的性質に関しては、すでにこれまで多くの研究者によって共有されている。しかし、自律性を構成する特性間にどのような関連があるのかに関しては、学習者の自律性を促進するための教育的支援という観点から重要なテーマであるにもかかわらず、理論的な研究は存在するものの、実証研究としての先行研究がほぼ存在しない。数少ない研究の中で、Murase (2010) は、英語学習者の自律性を測定するために、「言語学習における学習者自律性 (オートノミー) 尺度」(Measuring Instrument for Language Learner Autonomy (MILLA)) という名の調査紙を開発する中で、自律性を構成する 4 つの特性間における有意な相関を発見している。しかし、この結果を一般化するためには、

同様の調査紙を使用した別の調査が必要である。そこで、本研究は、学習者の自律性を多面的かつ量的に調査している数少ない既存の研究データを基にし、学習者の自律性を構成する各特性の結びつきの強さを量的調査から探る。具体的には、Ishinuki (2020) における、高等専門学校（高専）4年生²を対象とした、MILLAを使用したアンケート調査結果をMurase (2010) の結果と比較することで、学習者の自律性を構成する各特性の結びつきの強さを量的調査から探ることとした。ちなみに、Ishinuki (2020) とMurase (2010) におけるアンケート対象者は共に、日本語を第一言語とする学生である。Ishinuki (2020) では、参加者全員が高専4年生（大学1年生相当）であるのに対し、Murase (2010) では、参加者の約6割が大学1年生、約3割が大学2年生であり、残りの1割が大学3、4年生と大学院生という構成である³。

3. 「学習者の自律性」の測定

「言語学習における学習者自律性（オートノミー）尺度」(MILLA) は、多面的自律性特性を測定する目的で、特に、日本人英語学習者を対象として開発された。パイロット版を経て、18の大学や短期大学に属する日本の大学生1517名を対象にアンケート調査を行い、質問項目全体のクロンバックの $\alpha = .936$ という、高い内的整合性を持つアンケートが最終的に完成された。技術的自律性（TEC）に関する項目が21項目、心理的自律性（PSY）に関する項目が28項目、政治・哲学的自律性（POL）に関しては20項目、社会・文化的自律性（SC）に関する項目が18項目で、アンケート全体として87項目で構成される。それぞれの特性における内的整合性を表す信頼係数は、技術的自律性 $\alpha = .921$ 、心理的自律性 $\alpha = .875$ 、政治・哲学自律性 $\alpha = .799$ 、社会・文化自律性 $\alpha = .808$ であった⁴。

Murase (2010) においては、大学生が調査対象であったが、Ishinuki (2020) では高専生が調査対象であったため、「言語学習における学習者自律性（オートノミー）尺度」(Murase, 2010) の高専生への有用性を確認した後、高専生用に微調整し⁵（資料1）、167名の高専生を対象に実施した。本稿では、高専生と大

学生を対象とした調査のそれぞれの結果を比較することで、高専生と大学生間の自律性の相違についても検討することとした。

4. 結果・考察

Murase (2010) と同様に、まず、87項目で構成されるアンケート全体の内的整合性を検討するために、SPSSを用いてクロンバックの α を算出した。その結果、表1に示すように、 $\alpha = .95$ という非常に高い値が得られたため、アンケートの内的整合性は十分であると判断した。

次に、技術的自律性 (TEC)、心理的自律性 (PSY)、政治・哲学的自律性 (POL)、社会・文化的自律性 (SC) という、学習者自律性の4つの特性それぞれにおける内的整合性を検討するため、 α 係数を算出した。結果として、表2に示すように、それぞれの特性カテゴリーごとの内的整合性は、アンケートの内的整合性として十分に高い値が確認された。4つのカテゴリーの中では、TECが最も高い値 ($\alpha = .923$) を示し、最も低い値を示したのは、政治・哲学的自律性で、 $\alpha = .865$ だった。

アンケートの内的整合性の高さが確認された後、技術的自律性 (TEC)、心理的自律性 (PSY)、政治・哲学的自律性 (POL)、社会・文化的自律性 (SC) という、4つそれぞれのカテゴリーの平均値と標準偏差を算出し、それぞれのカテゴリー間の相関を調べるための相関分析を行った。これらの結果を、表3に示す。図1には、各特性間の相関を図として示す。

表1 アンケート全体の内的整合性 ($N = 167$)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha			
Cronbach's Alpha	Based on Standardized Items	N of Items	
.950	.950	87	

表2 アンケートの特性カテゴリごとの内的整合性 ($N = 167$)

特性カテゴリ ⁶	内的整合性	項目数
技術的自律性 (TEC) (質問項目 #1-21)	$\alpha = .923$	21
心理的自律性 (PSY) (質問項目 #22-49)	$\alpha = .904$	28
政治・哲学的自律性 (POL) (質問項目 #50-69)	$\alpha = .865$	20
社会・文化的自律性 (SC) (質問項目 #70-87)	$\alpha = .890$	18

表3 自律性の4つの特性間の相関係数と各カテゴリの平均、標準偏差 ($N = 167$)

	TEC	PSY	POL	SC	M	SD
TEC	—				2.12	0.59
PSY	.446**	—			2.98	0.54
POL	.284**	.551**	—		2.99	0.49
SC	.125	.353**	.437**	—	3.31	0.54

** $p < .01$

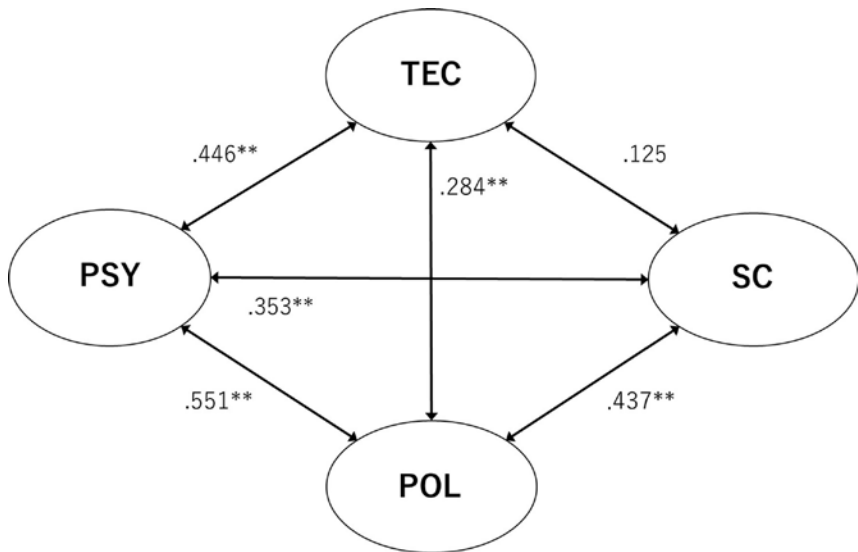


図1 自律性の4つの特性間のそれぞれの相関 (** $p < .01$)

高専生 ($N = 167$) を対象としたアンケート結果から、4つの特性にはある程度相関があることが明らかになった。また、4つの特性における相関の度合い (結

びつきの強さ)に違いがあることがわかった。具体的には、心理的自律性 (PSY) と政治・哲学的自律性 (POL) の相関関係が $r = .551$ ($p < .01$) と最も高く、技術的自律性 (TEC) と心理的自律性 (PSY) の相関関係が $r = .446$ ($p < .01$) と次に高く、政治・哲学的自律性 (POL) と社会・文化的自律性 (SC) の相関は $r = .437$ ($p < .01$) で3番目に高かった。この1位から3位までの順位付けに関しては、Murase (2010) のデータにおける4つの特性の相関と同じだった。4番目は、心理的自律性 (PSY) と社会・文化的自律性 (SC) の相関 ($r = .353$, $p < .01$) で、この2つの特性には低い相関がみられた。5番目が政治・哲学的自律性 (POL) と技術的自律性 (TEC) の相関 ($r = .284$, $p < .01$) で、心理的自律性 (PSY) と社会・文化的自律性 (SC) の相関と同様に、低い相関を示した。ちなみに、この4番目と5番目の順位付けに関しては、Murase (2010) とは順番が逆だった。そして、技術的自律性 (TEC) と社会・文化的自律性 (SC) においては、Murase (2010) では相関がみられた ($r = .434$, $p < .01$) が、本研究においては、 $p < .01$ で有意相関がみられなかった。

今回の結果のように、学生の技術的自律性 (TEC) と社会・文化的自律性 (SC) に有意相関がないということは、個人レベルで、自律学習に関する個人の能力や行動に対する自己評価である技術的自律性と、学習環境に対する個々の考えである社会・文化的自律性には何らかの隔たりがあるというふうにとらえることができる。換言すると、一方の特性が高いレベルにあったとしても、もう一方の特性においては学生間でかなりのばらつきがあったと考えられる。

さらに、サンプル数の異なる本研究 ($N = 167$) と Murase (2010) ($N = 1517$) の結果を比較し、それぞれの相関係数の相違を調べるため、「2つの相関係数に差がない」という帰無仮説の検定をExcelを用いて行った。具体的にはまず、相関係数 r を正規分布で近似させるため、フィッシャーの z 変換を行い、本研究と Murase (2010) で算出された相関係数 (r_1 と r_2) をそれぞれ z 値 (z^1 と z^2) に変換した⁷。得られた z^1 と z^2 の値と r を計算するのに用いたそれぞれのデータ数 (n_1 と n_2) から、下の公式を使用し検定統計量 z を算出し、Murase (2010)

における相関と本研究における相関の有意差を確認する検定をした⁸。

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}}$$

両側検定で両側有意水準が5% ($\alpha = .05$) の場合、臨界値は、1.96である(森、吉田、岡、石田、桐木 (1990))。したがって、検定統計量 z が絶対値で1.96よりも大きければ、「Murase (2010) における相関と本研究における相関に差がない」という帰無仮説を有意水準5%で棄却する。つまり、Murase (2010) における相関と本研究における相関に有意な差が存在することになる。反対に検定統計量 z が、1.96よりも小さければ、「Murase (2010) における相関と本研究における相関に差がない」という帰無仮説を有意水準5%で採択することになる。

心理的自律性 (PSY) と政治・哲学的自律性 (POL) の相関は、本研究では、 $r_1 = .551$ ($z_1 = .620$)、Murase (2010) では、 $r_2 = .990$ ($z_2 = 2.647$) であり、 $z = -24.657$ であった。検定統計量 z が絶対値で1.96よりも大きかったため、心理的自律性 (PSY) と政治・哲学的自律性 (POL) において、大学生と高専生の間では有意差が見られた ($p < .001$)。技術的自律性 (TEC) と心理的自律性 (PSY) の相関は、本研究では、 $r_1 = .446$ ($z_1 = .480$)、Murase (2010) では、 $r_2 = .894$ ($z_2 = 1.442$) であり、 $z = -11.702$ であった。同様に、検定統計量 z が絶対値で1.96よりも大きく、有意差が認められた ($p < .001$)。政治・哲学的自律性 (POL) と社会・文化的自律性 (SC) の相関は、本研究では、 $r_1 = .437$ ($z_1 = .469$)、Murase (2010) では、 $r_2 = .708$ ($z_2 = .883$) であり、 $z = -5.036$ という数値が得られた。政治・哲学的自律性 (POL) と社会・文化的自律性 (SC) の相関においても、大学生と高専生の間では有意差が見られた ($p < .001$)。心理的自律性 (PSY) と社会・文化的自律性 (SC) の相関は、本研究では、 $r_1 = .353$ ($z_1 = .369$)、Murase (2010) では、 $r_2 = .600$ ($z_2 = .693$) であり、 $z = -3.941$ という数値が得られた。心理的自律性 (PSY) と社会・文化的自律性 (SC) においても同様に、大学生と高専生の間では有意差が見られた ($p < .001$)。政治・哲

学的自律性 (POL) と技術的自律性 (TEC) の相関は、本研究では、 $r_1 = .284$ ($z_1 = 0.292$)、Murase (2010) では、 $r_2 = .696$ ($z_2 = .860$) であった。 $z = -6.909$ という数値が得られ、政治・哲学的自律性 (POL) と技術的自律性 (TEC) においても有意差が見られた ($p < .001$)。技術的自律性 (TEC) と社会・文化的自律性 (SC) は、本研究においては、 $p < .01$ で有意相関がみられず、そもそも Fisher の z 変換表は $r = .25$ 以上にはしか対応していないので、 z 値を用いた比較は行わなかった。これらの結果から、高専生を対象とした本研究と、大学生を対象とした Murase (2010) においては、 z 値を用いた統計比較を行わなかった技術的自律性 (TEC) と社会・文化的自律性 (SC) 以外のすべての特性間の相関において有意差があることが明らかになった。そのため、大学生と高専生では異なる性質を持つ学習者自律性を持っている可能性があると考えられた。

これらのことから、相関の強さには大学生と高専生では違いが見られるが、両者ともに、心理的自律性 (PSY) と政治・哲学的自律性 (POL) の相関関係が最も高く、技術的自律性 (TEC) と心理的自律性 (PSY) の相関関係が次に高く、政治・哲学的自律性 (POL) と社会・文化的自律性 (SC) の相関が3番目に高くなる傾向にある。さらに、心理的自律性 (PSY) と社会・文化的自律性 (SC) の相関と政治・哲学的自律性 (POL) と技術的自律性 (TEC) の相関は最も高いものから3番目までの相関と比較して低い相関がみられ、これらの相関の順位付けに関しては、大学生と高専生では順番が逆になる可能性がある。そして、技術的自律性 (TEC) と社会・文化的自律性 (SC) においては、大学生では相関が認められたが、本研究結果のように、高専生では有意相関が見られない場合もあると考えられる。

Murase (2010) が異なる18の大学に所属する大学生や短大生を対象としたサンプリング調査であったのに対し、Ishinuki (2020) では、特定の高専に所属する高専4年生を対象とした全数調査であったことから、本研究の結果のみで、大学生と高専生の持つ自律的特性の一般化につなげることは難しいと思う。また、アンケート実施時期 (例：同学年でも年度始めなのか年度終わりなのか等) によっ

て、何らかの理由で回答が変化する可能性もある(例: Ishinuki (2020))。しかし、本研究の結果から、英語学習における自律性の特性間の結びつきは、大学生と高専生の間で異なる可能性があるという一つの仮説につながるかもしれない。例えば、高専生は大学生と比較して、技術的自律性(TEC)と社会・文化的自律性(SC)の結びつきが顕著に見られなかったことから、英語学習は社会的な他者との交流などを通してものでなく、個別に学習している、もしくは個別に学習するものであるという考えを持っている可能性が高いとも考えられる。さらに、学習者の学習方法に対するピリーフは、これまでの学習経験などに影響されている(Benson, 2011)ことから、そのような考えは、これまで学習者が経験してきた学習に強く影響を受けている可能性が考えられる。もちろん、すべての学生が授業内外で同様の学習をしているわけではなく、学習者一人一人の学習経験は異なるため、一般化することは難しい。しかし、今回の研究参加者であった高専生の多くが、アンケート実施以前に学校外における英語使用の機会をほとんど持っていなかった(Ishinuki, 2020)ことを考慮すると、学校教育における英語学習が彼らの学習方法に対するピリーフへ強く影響を与えていることが示唆される。自律性伸長のための実践教育に関して、Murase (2010)は、自律性を構成する多面的な要素をバランスよく伸ばしていく教育を推奨しているが、学習者の特性や学習コンテキストに合わせて、バランスを重視した教育を実践するためのシステムやプログラムを開発し、実践・評価していくことが今後求められる。さらに、そのような方法に加え、特性の偏りがどのように個々の学習者の自律性の伸長に影響を及ぼす可能性があるのかなどの自律性伸長のプロセスの解明に関する実証的研究も望まれる。

5. おわりに

本稿では、多面的概念としての自律性への理解をさらに深めることを目的とし、Ishinuki (2020)において高専生対象に実施したアンケート調査結果のさらなる分析を行い、高専英語学習者の自律性を構成する特性間の関係性の強さ

をその結果から明らかにした。さらに、その分析結果を、大学生を対象とした Murase (2010) の結果と比較し検討した。その結果、自律性を構成する4つの特性間には、それぞれ異なる度合いの相関があるということが定量的に証明された。具体的には、高専生と大学生の両方において、相関の高い順から、心理的自律性 (PSY) と政治・哲学的自律性 (POL)、技術的自律性 (TEC) と心理的自律性 (PSY)、政治・哲学的自律性 (POL) と社会・文化的自律性 (SC)、政治・哲学的自律性 (POL) と技術的自律性 (TEC) もしくは心理的自律性 (PSY) と社会・文化的自律性 (SC) という結果が見られた。このことから、これらの特性間の結びつきの強さには、ある程度の共通点が見られた。しかし、技術的自律性 (TEC) と社会・文化的自律性 (SC) に関しては、大学生を対象としたアンケート結果からは、他の特性間と比べて相関が低く、高専生対象に実施したアンケート調査結果では、有意相関が見られなかった。

上記のように、英語学習における自律性の特性間の結びつきは、大学生と高専生の間で相違が見られた。ただし、Murase (2010) が異なる18の大学に所属する複数の学年の大学生や短大生を対象としたサンプリング調査であったのに対し、Ishinuki (2020) では、特定の高専に所属する高専4年生のみを対象とした全数調査であったことは留意すべき点である。つまり、特定の高専4年生の自律性と、一般的な大学生の自律性との比較を行ったことになり、これらのそれぞれのグループ間では自律性を構成する要素間の関係性の強さに違いがみられたということになる。そのため、より一般化した大学生と高専生の厳密な違いの探求のためには、複数の高専に所属する複数の学年の高専生を対象としたサンプリング調査を行い、その結果を比較する必要がある。しかし、本稿においては、これまで明らかにされていない、自律性を構成する各特性間の関係性の強さを、定量的に明らかにすることを第一の目的に掲げており、本研究結果から、自律性を構成する4つの特性間の関係性の強さが示された。

英語学習者の自律性の構成要素間の関係性の強さは、学習者のこれまでの学習経験や学習方法に対するビリーフに影響を受けていることが一つの要因として考

えられる。学習者一人一人の学習経験は異なるということは大前提ではあるが、学校外の実社会で英語使用の機会が限られる環境においては、個々の学習者は学校教育からの影響を強くうける傾向にある。したがって、自律性を構成する多面的な要素をバランスよく伸ばしていくためには、学習者の特性や学習コンテキストに合った教育実践のためのシステムやプログラムを開発する必要がある。つまり、学習者の自律性の向上を理念のみで終わらず、実践していくためには、より具体的な枠組み設計や実装が不可欠である。さらに、これまで明らかにされていない、自律性がどのように変化し、促進されるかといった、自律性の変化・促進プロセスの探求も求められる。自律性涵養のための道筋が明らかになれば、それぞれの学習コンテキストにおける教育実践への貢献が期待されるため、今後、この分野での実証研究がさらに増えていくことを強く希望する。

注

- 1 Ishinuki (2020) では、英語学習における学習者の自律性を向上させる目的で行ったプログラムを通した、高等専門学校（高専）生の自律性の変化を、質的研究と量的研究アプローチのハイブリッドである混合研究法を用い考察した。そのため、Ishinuki (2020) では、プログラムの事前事後で同様のアンケート調査を実施し、その結果を統計的に分析している。しかし、本稿で扱う調査データは、プログラムが参加者に与えた影響というバイアスを取り除き、プログラムの参加を問わず、一般の高専生を対象としたアンケート結果とするため、プログラム開始前に実施した事前アンケートの結果のみを使用することとした。
- 2 高等専門学校4年生は、大学1年生に相当する。ちなみに、研究に参加した高専生の英語レベルは、CEFR A2 (Basic User) からB1 (Independent User)相当である。
- 3 Murase (2010) における研究対象者は、日本の大学で英語を学ぶ一般的な日本人学生であり、その中で特定の学生や、特定の英語力を持つ参加者にターゲットを絞っていない。そのため、参加者の英語力に関しては、特定されていない。
- 4 Murase(2010)では、技術的自律性と心理的自律性の相関が非常に高い数値($r = .990$, $p < .001$)を示したため、この二つの特性をまとめて一つの特性 (PSYPOL) として分析が進めら

れている。(ちなみに、PSYPOLにおける信頼係数は $\alpha = .894$ である。)しかし、本研究では、技術的自律性と心理的自律性は、別の特性として処理した。

- 5 Murase (2010) におけるアンケートは、大学生対象であったのに対し、本研究は、高専生を対象としたため、アンケートを利用可能にするため、元々の記述における「大学」を「高専」に変えた。しかし、残りのアンケート項目に関しては、変更せず使用した。
- 6 各特性カテゴリーの後に示している () 内には、それぞれのカテゴリーに対応するアンケート項目番号を示している。
- 7 相関係数(r)の z 変換値は、 $z = \frac{1}{2} \ln \left(\frac{1+r}{1-r} \right)$ の数式で求めることができる。(Upton & Cook, 2002)
- 8 統計分析方法に関しては住田 (1988) などを参考にし、実際の検定ではWeiss(2011)などを参考にした。

参考文献

住田幸次郎 (1988) 『初歩の心理教育統計法』ナカニシヤ出版。

森敏昭, 吉田寿夫, 岡直樹, 石田潤, 桐木建始 (1990) 『心理学のためのデータ解析テクニカルブック』北大路書房。

Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). London: Longman.

Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Ishinuki, F. (2020). *Japanese college students' learner autonomy development through an experiential English-language-learning program* (Doctoral dissertation, Sophia University). Retrieved from <https://digital-archives.sophia.ac.jp/repository/view/repository/20203600245>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Murase, F. (2010). *Developing a new instrument for measuring learner autonomy*. Unpublished PhD thesis, Macquarie University, Sydney, Australia.
- Murase, F. (2015). Measuring language learner autonomy: Problems and possibilities. In C. J. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 35-63). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman and R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures*. (pp. 75-91). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Upton, G. & Cook, I. (2002). *Oxford dictionary of statistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiss, B.A. (2011). Fisher's r-to-Z transformation calculator to compare two independent samples [Computer software]. Available from <https://blogs.gwu.edu/weissba/teaching/calculators/fishers-z-transformation/>

資料 1

言語学習における学習者自律性（オートノミー）尺度 （日本人高専生用）

このアンケートは、あなたの英語学習者としての「学習者オートノミー」、すなわち、自分の英語学習をどの程度自分自身で管理しているか、の度合いを測るためのものです。以下の質問では、あなたが英語学習についてどのように考え、教室内外でどのように英語を学習しているかについて、お聞きします。

回答に際しての注意

- ・このアンケートは**マークシート形式**で行われ、収集される情報はすべて極秘情報とされますので、正確かつ正直に回答してください。
- ・データの取り扱い上必要なため、**マークシート右下の学科、番号、名前を記入する欄にも必ず記入**をお願いします。ただし、プライバシー保護の観点から、論文などで発表する際には、個人情報（氏名など）一切明かさず、誰のデータであるかわからないように扱います。
- ・どの質問項目にも正しい答えや間違った答えというものはありません。
- ・質問項目はすべて、あなたの英語学習一般に関するものであり、あなたが受講している特定の英語の授業についてお聞きするものではありません。
- ・質問項目を注意深く読み、選択肢の中からあなたに当てはまるものを選んでください。
- ・各項目につき、回答を**1つだけ**選んで、**別紙のマークシート**に黒色の鉛筆（シャープペンシル）で**濃くはっきり**と記入してください。

このアンケートの所要時間は約20分です。

各質問項目について、下の回答欄の該当する選択肢を別紙のマークシートにマークし回答してください。各項目につき、1つだけマークしてください。

パートA：このパートでは、あなたが英語を学習する際に何をするかについてお聞きます。以下の行動をどれくらいの頻度でするかを示してください。以下の選択肢の中から <u>1つだけ</u> 選んで回答して下さい：「まったくしない」／「めったにしない」／「時々する」／「頻繁にする」／「いつもする」		まったくしない	めったにしない	時々する	頻繁にする	いつもする
1	英語学習の長期的な目標を決める。	①	②	③	④	⑤
2	英語を勉強するための長期的な計画を立てる。	①	②	③	④	⑤
3	英語の勉強を始める前に、その日の目標を決める。	①	②	③	④	⑤
4	英語の勉強を始める前に、その日の学習計画を立てる。	①	②	③	④	⑤
5	英語学習のための達成可能な目標を決める。	①	②	③	④	⑤
6	自分の英語学習の目標に沿った学習計画を立てる。	①	②	③	④	⑤
7	英語学習のための無理のない計画を立てる。	①	②	③	④	⑤
8	英語学習の計画がうまくいかない場合には、計画を立て直す。	①	②	③	④	⑤
9	勉強に使える時間が限られている場合には、学習事項の優先順位を決める。	①	②	③	④	⑤
10	その日の英語の勉強を終えた後、自分がどうやって勉強したか、振り返る。	①	②	③	④	⑤
11	教室外で英語を使う機会を作るようにする。	①	②	③	④	⑤
12	自分が英語を最も勉強しやすい環境を作るようにする。	①	②	③	④	⑤
13	その日の英語の勉強を終えた後、自分が何を学んだか、振り返る。	①	②	③	④	⑤
14	英語を効果的に使う力が上達しているかどうか、自己評価する。	①	②	③	④	⑤
15	自分の目標をどれだけ達成できたか、自己評価する。	①	②	③	④	⑤
16	英語の学習計画がうまくいっているかどうか、自己評価する。	①	②	③	④	⑤
17	英語の勉強にどれだけ時間を費やしたか、メモを取る。	①	②	③	④	⑤
18	どんな方法を使って英語を勉強したか、記録をつける。	①	②	③	④	⑤
19	どんな教材を使って英語を勉強したか、書き留める。	①	②	③	④	⑤
20	英語の勉強で何を学んだか、記録をつける。	①	②	③	④	⑤
21	英語を勉強している時の自分の気持ちをメモに取る。	①	②	③	④	⑤

	パートB：このパートでは、英語の学習についてと、あなたの身の回りの一般的な事柄について、あなたがどのように考え・感じているのかをお聞きます。以下の選択肢の中から1つだけ選んで回答して下さい：「まったくそう思わない」／「そう思わない」／「どちらともいえない」／「そう思う」／「強くそう思う」	まったくそう思わない	そう思わない	どちらともいえない	そう思う	強くそう思う
22	すべての学生は、自分の英語学習の目標を決めるべきだ。	①	②	③	④	⑤
23	どの学生も、英語学習の長期的な目標を決めるべきだ。	①	②	③	④	⑤
24	すべての学生は、英語を勉強するための長期的な計画を立てるべきだ。	①	②	③	④	⑤
25	どの学生も、英語の勉強を始める前にその日の目標を決めるべきだ。	①	②	③	④	⑤
26	すべての学生は、自分の英語学習の目標に適した教材を選ぶべきだ。	①	②	③	④	⑤
27	どの学生も、自分の英語学習の目標に沿った学習計画を立てるべきだ。	①	②	③	④	⑤
28	すべての学生は、英語学習のための無理のない計画を立てるべきだ。	①	②	③	④	⑤
29	どの学生も、自分が最も勉強しやすい環境を作るべきだ。	①	②	③	④	⑤
30	どの学生も、その日の英語の勉強を終えた後、自分がどうやって勉強したかを振り返るべきだ。	①	②	③	④	⑤
31	すべての学生は、その日の英語の勉強を終えた後、自分が何を学んだかを振り返るべきだ。	①	②	③	④	⑤
32	どの学生も、自分がどうやって英語を勉強したか、書き留めるべきだ。	①	②	③	④	⑤
33	良い英語学習者は、自分が英語の勉強で何を学んだか、記録をつける。	①	②	③	④	⑤
34	どの学生も、英語を効果的に使う力が上達しているかどうか、自己評価するべきだ。	①	②	③	④	⑤
35	どの学生も、英語の学習計画がうまくいっているかどうか、自己評価するべきだ。	①	②	③	④	⑤
36	英語の上達には自分が何を勉強すべきか、分かっている。	①	②	③	④	⑤
37	英語を学習する上で自分は何が得意なのか、分かっている。 (例：「単語を覚えるのが得意だ。」)	①	②	③	④	⑤
38	英語学習について先生に助けを求める場合、具体的にどうしてもらいたいのか、分かっている。	①	②	③	④	⑤
39	自分が英語を最も勉強しやすい環境が分かっている。	①	②	③	④	⑤
40	英語を勉強する気が起こらない場合には、何がその原因なのか、分かっている。	①	②	③	④	⑤
41	英語を勉強する気が起こらない場合には、どうしたらやる気を出せるか、分かっている。	①	②	③	④	⑤
42	将来、海外に留学してみたい。	①	②	③	④	⑤

		まったく そう 思わない	そう 思わない	どちらとも いえない	そう 思う	強く そう 思う
43	将来、海外で働いてみたい。	①	②	③	④	⑤
44	将来、英語を使う仕事をしてみたい。	①	②	③	④	⑤
45	英語という言語が好きだ。	①	②	③	④	⑤
46	英語の勉強が好きだ。	①	②	③	④	⑤
47	他の科目の勉強よりも英語の勉強を優先させている。	①	②	③	④	⑤
48	私が英語を勉強する理由は、英語の授業の試験に受かるためだ。	①	②	③	④	⑤
49	私が英語を勉強する理由は、学校の必修科目だからだ。	①	②	③	④	⑤
50	法律はいつでも順守されるべきだ。	①	②	③	④	⑤
51	私たちは両親の意向に沿うべきだ。	①	②	③	④	⑤
52	高専の規則はすべて順守されなければならない。	①	②	③	④	⑤
53	私たちは社会の期待にこたえるべきだ。	①	②	③	④	⑤
54	英語教育に関する日本政府の政策について認識している。	①	②	③	④	⑤
55	自分が受講している英語の授業の目標について認識している。	①	②	③	④	⑤
56	先生が教室内で私に何をしてほしいのか、分かっている。	①	②	③	④	⑤
57	学生はいつでも先生の指示に従うべきだ。	①	②	③	④	⑤
58	先生の言うことはいつも正しい。	①	②	③	④	⑤
59	先生は自分が教えている科目について何でも知っているべきだ。	①	②	③	④	⑤
60	学生には自分が何を学びたいのかを先生に自由に伝える権利があるべきだ。	①	②	③	④	⑤
61	学生には自分の学習に関して自由に決める権利があるべきだ。	①	②	③	④	⑤
62	学生には英語を勉強するための教材を自由に決める権利があるべきだ。	①	②	③	④	⑤
63	学生には自分の英語学習の目標を自由に決める権利があるべきだ。	①	②	③	④	⑤
64	選択の自由がある時には、私は英語を勉強するための教材を自分で決めることができる。	①	②	③	④	⑤
65	選択の自由がある時には、私は英語学習の目標を自分で決めることができる。	①	②	③	④	⑤
66	英語学習の目標は、先生と学生が相談して決めるべきだ。	①	②	③	④	⑤
67	英語を勉強するための計画は、先生と学生が相談して決めるべきだ。	①	②	③	④	⑤

		まったく そう 思わない	そう 思わ ない	ど ち ら と も い え な い	そ う 思 う	強 く そ う 思 う
68	英語を勉強するための教材は、先生と学生が相談して決めるべきだ。	①	②	③	④	⑤
69	授業で扱うトピックについては、先生と学生が相談して決めるべきだ。	①	②	③	④	⑤
70	分からないことはすべて先生に説明してもらいたい。	①	②	③	④	⑤
71	英語を習得するためにすべきことは、すべて先生に指示してもらいたい。	①	②	③	④	⑤
72	どうやって英語を勉強するべきか、先生に指示してもらいたい。	①	②	③	④	⑤
73	英語を勉強するための教材は、すべて先生から与えてほしい。	①	②	③	④	⑤
74	自分の英語学習について他の学生からアドバイスをもらいたい時がある。	①	②	③	④	⑤
75	他の学生がどうやって英語を学習しているのか知りたい。	①	②	③	④	⑤
76	自分と他の学生を比較することがある。	①	②	③	④	⑤
77	自分が他の学生と何か違うことをしていたら、不安になる。	①	②	③	④	⑤
78	他の学生がやっていることを自分の学習に取り入れることがある。	①	②	③	④	⑤
79	英語を学ぶにあたって、学生同士でおたがいに助け合うことができる。	①	②	③	④	⑤
80	他の学生と一緒に勉強することは、英語を学ぶのに役立つと思う。	①	②	③	④	⑤
81	他の学生と一緒に英語を勉強すると、彼らからも学ぶことがある。	①	②	③	④	⑤
82	欧米の学生は主体的に学習に取り組む傾向がある。	①	②	③	④	⑤
83	欧米の学生は授業中に積極的に発言する傾向がある。	①	②	③	④	⑤
84	欧米の文化では、学生が主体的に学習に取り組むことが期待されている。	①	②	③	④	⑤
85	日本人学生は主体的に学習に取り組む傾向がある。	①	②	③	④	⑤
86	日本人学生は自主的・自律的に学ぶための能力を持っている。	①	②	③	④	⑤
87	日本人学生は自主的・自律的に学ぶという経験を持っている。	①	②	③	④	⑤

ご協力ありがとうございました (^-^)

